

TANTERV

TANTERVKÉSZÍTÉS EGYKOR ÉS MOST

Tantervkészítési vitáktól volt hangos az elmúlt másfél-két évtized nemcsak itthon, hanem külföldön is. S közben készültek, sőt sok helyen elkészültek az új tantervek: az észak-európai országoktól (Norvégiától, Finnországtól, Svédországtól) kezdve Ausztrián és Németországon át Spanyolországig és Portugáliáig; Angliától Hollandiáig és Dániáig. Franciaországban tekintélyes bizottságok dolgoznak az új tanterveken, az Egyesült Államokban pedig éppen az elmúlt hónapokban lángolt fel a „tantervháború” (*Ballér 1993; O’Neil 1993; Szebenyi 1991*). A volt szocialista országok tantervkészítési kényszeréről és a megoldás nehézségeiről mindnyájunknak vannak közvetlen tapasztalataink. A részletekbe merülő viták és a gyakorlatban folyó tantervi munkálatok közepette viszont egyelőre nem tisztázódtak az olyan alapkérdések, mint:

- Kinek a feladata a tantervkészítés?
- Miben különböznek a tantervkészítés jelenlegi követelményei a korábbi időszo-
- kokétól?
- Ki tekinthető napjainkban tantervi szakértőnek?

Kinek a feladata a tantervkészítés?

A tudós egyetemi tanároké? A minisztériumé? A politikusoké? A pedagógusoké? A tantervi szakértőké? A válasz történelmi korszakoktól és az egyes államok politikai berendezkedéseitől függően más-más lehet. A meghatározó trendek azonban – azt hiszem – nyomon követhetők.

Mai értelemben vett tantervkészítésről Európában csak a 16. századtól beszélhetünk. A tudás társadalmi elosztása persze korábban is végbement. S minden iskolának megvolt a maga „tanítási rendje”. A „tanítás rendjét” azonban nem kellett tervezni, mert azt a „természetes tudáselosztás” és a hagyományok éltették. A 16. századig (a reformáció megjelenéséig) mindenki azt tanulta, amire jövőendő életében szüksége lehetett. Az iskola az élet tanítómestere volt. A leendő értelmiség (zömében a papság) a kolostori, a székesegyházi és a káptalani iskolákban a kor tudományát sajátította el – a különböző rétegeinek megfelelő szinteken. (A legtekintélyesebbek a hét szabadművészetet.) A nemes ifjak a főúri udvarokban a hét lovagi készséget (a lovaglást, úszást, nyilazást, vívást, vadászatot, sakkozást és verselest). A városokban az inas legénnyé, s a legény mesterré csak pontosan megszabott

tudás birtokában válhatott. A városi polgárság más rétegei számára jöttek létre (a 13. századtól kezdve) az írást, olvasást, számtant, esetleg elemi latint oktató városi iskolák. A lakosság nagy többségét alkotó parasztság gyermekei ősiknek foglalkozásával a családi gyakorlatban – nem iskolában – ismerkedtek meg. A spontán módon kialakult rendszer tehát a társadalmi munkamegosztásnak megfelelően „természetesen” szabályozta a tananyagot, minden tantervi tervezés nélkül. A *természetes tanterv* generációról generációra szállt, ami meg is felelt a technika és a társadalom lassú, alig érzékelhető haladásának.

A „természetes tantervek” korszaka akkor ért véget, amikor a reformáció szembe szállt a „hagyományos tananyaggal”: a Bibliát máshogyan kezdte értelmezni, mint az elmúlt századok, és az iskolázást ki akarta terjeszteni valamennyi fiatalra, anyanyelven tanított írni és olvasni, fontosnak tartotta pl. a történelem oktatását stb. A reformációt az újítás jellemezte. Át akarta alakítani a hagyományozott oktatást is. Az újat viszont meg kellett tervezni. Így születtek meg Európában az első valóságos, azaz *megtervezett tantervek*, amelyekben nem a társadalmi hierarchia, hanem a tudatos /re/ formálási törekvés határozta meg a „tanítás rendjét” és módját. Amikor a *Melanchton* által kidolgozott tantervi rendszert bevezették 56 német városban, valami egészen új indult el: a felülről jövő, tudatos és átfogó, külső (azaz nem pusztán belső-organikus) tananyag-szabályozás kora. Ezután már a reformációval szemben kibontakozó ellenreformáció sem járhatott más úton. Az 1599-es jezsuita *Ratio Studiorum* az egész világra szólóan szabályozta a rendhez tartozó iskolák tananyagát. Elkészült a történelem első „világtanterve”.

A tantervkészítés ebben a szakaszban az egyház és ezen belül a tudós egyetemi tanárok feladata volt. Mivel az oktatás a középkortól kezdve hosszú évszázadokon át az egyházhoz tartozott, s így az egyetemek is az egyházhoz kapcsolódtak, a tantervek alkotói nem is lehettek mások, mint tudós papok. (Mellesleg: az egyetemi autonómia szintén az egyházi gyökerekből származik. Innen eredeztethető az egyetemi professzoroknak az a ma is megnyilvánuló követelése, hogy a tantervek kidolgozásában meghatározó szerepet játszzanak (*Lord Conrad Russel* nemrég egész könyvet szánt ennek alátámasztására: *Russel 1995*).

Az európai tantervfejlesztés következő szakasza a 18. századi felvilágosodással kezdődik. Miután a reformáció és az ellenreformáció a tanterveket a tudatos személyiségfejlesztés eszközeivé tette, a felvilágosodott uralkodók saját fejlesztési céljaik érdekében próbálták a tantervekben rejlő lehetőségeket felhasználni. Erre különösen azokban az országokban került sor, amelyek lemaradtak a centrumban lévő államoktól, és ilyen értelemben a perifériára kerülve, gyorsított fejlesztésre törekedtek, s ott volt rá lehetőség, ahol az államberendezkedés abszolutisztikus volt. Ettől kezdve vált a tantervfejlesztés *törvényekkel szabályozandó állami feladattá*. Ezekben az országokban robbantak ki a tantervkészítési kompetencia feletti első viták is. A nézeteltérések arról, hogy a tantervek készítése az egyház vagy az állam feladata-e, hogy a tantervi célok elsődlegesen az állampolgári nevelést vagy a vallási nevelést szolgálják-e, hogy az iskola a természetes társadalmi munkamegosztás mentén ossza

el a tudást, vagy általánosabb, közös, minden gyerekre kiterjedő feladatokat szintén felvállaljon.

A 19. század második felétől, de különösen a század végétől a radikális polgári és a szocialista tanok képviselői éles kritikával illették az érvényben lévő tanterveket. Kimutatták, hogy a tantervek az uralkodó osztályok érdekeit képviselik, és ezért alkalmatlanok az oktatás általános szabályozására. Ekkor merült fel, hogy a tantervkészítés nem egyszerűen állami, hanem politikai feladat, melyben a különböző társadalmi rétegek érdekeit képviselő politikusoknak, illetve politikai pártoknak meghatározó szerepet kell vállalniuk. Századunkban azokban az országokban, amelyekben mód nyílt a különböző érdekek artikulálására, az érdekütköztetésre és egyeztetésre, a tantervkészítés valóban mindinkább politikai kérdéssé, első fokon a *politikusok* feladatává vált.

A tantervfelelősi mezőnyben tehát egymást követően megjelentek a tudósok, az állami tisztviselők és a politikusok. Az újabb szereplők színre lépésével azonban a korábbiak sem távoztak el. Ezért a különböző felelősségvállaló ágensek közötti feszültség egyre növekedett. Levezetésére időről-időre újabb és újabb kiegyezéseket, sőt szövetségeket kötöttek, de a robbanás veszélye mindig fennállt.

Miben különböznek a tantervkészítés jelenlegi követelményei a korábbi időszakokétól?

Bár a tanítástervezés folyamata évszázadok alatt jelentős változásokon ment át – a „természetes tantervek” korszakát felváltotta a tudatos tervezés, az egyházi hegemóniát az állam meghatározó szerepe, a kormányzó elit túlsúlyát a politikai egyeztető folyamatok –, a tantervi szabályozás végül mégiscsak a meglévő, öröklődő, konstans társadalmi munkamegosztást és az ebből következő társadalmi rétegződést szilárdította meg a különböző társadalmi csoportok szerint tagozódó iskolaszervezetekkel, illetve az iskolaszervezetnek megfelelő iskolatípusok szerinti tantervekkel. A második világháborút követő évtizedekben ez a fajta tantervi rendszer anakroniztikusnak bizonyult. Évről évre világosabbá vált, hogy a meglődult technikai és tudományos fejlődés körülményei között minden országnak elemi érdeke a nemzeti munkaerő-érték általános emelése, valamint a bármely társadalmi rétegből származó tehetségek ápolása, és ennek megfelelően: a társadalmi mobilizációs lehetőségek kiszélesítése. Az ilyen alapokon folyó oktatás szükséglete egyfajta komprehenzív jellegű rendszert implicált. A komprehenzív rendszerek attribútuma, hogy egyfelől egységes műveltségi alapozást és egységes képzési kereteket biztosítanak, másfelől lehetővé teszik a tanulók fejlődési ütemének, képességeinek, érdeklődésüknek és továbbtanulási szándékaiknak megfelelő differenciálást. A komprehenzív rendszer nem unifikáló, egységes, szocialista munkaiskola. (Ettől a határozott belső differenciálás különbözteti meg.) De, nem is kasztrendszerű, zsákutcákkal teli hagyományos iskolaszervezet. (Ettől egyrészt az egységes műveltségi alapok, másrészt a különböző haladási csoportok és iskolák közötti átjárhatóság biztosításával tér el.)

A komprehenzív rendszer megvalósulási formája nemcsak a komprehenzív iskola lehet. Megfelelő tantervekkel a továbbélő (vagy újraéledő) hagyományos iskolaszerkezet keretei között is el lehet érni az iskolák közötti átjárhatóságot, és azt is, hogy minden iskola megfelelő színvonalú általános műveltségi alapokat nyújtson. A korábbiaktól merőben eltérő feladatok *új követelményeket* állítanak a tantervkészítők elé. Ezeknek sarokpontjai: az *integrálás* és a *differenciálás*. A mindenki számára nélkülözhetetlen, közös, általános kompetencia csak integrációs technikákkal alakítható ki. (A túldifferenciálás nem hagy teret a szükséges közös alapoknak.) Ugyanakkor szakszerű differenciálás nélkül nem lehet a különböző felkészültségű, beállítódású tanulókat eljuttatni a közös alapokhoz. Ráadásul az általánosan szükséges közös kompetencián túl minden tanulót fel kell készíteni a neki szükséges speciális kompetenciák megszerzésére is, ami szintén nélkülözhetetlenné teszi a differenciálást.

Az egységes és egyúttal differenciált iskolázás követelményei módosították a tanterv hagyományos definícióját. A tanterv sokáig nem volt más, mint a tananyag vertikális és horizontális elrendezése. Megszabta, mit és milyen terjedelemben kell egymás után, illetve egymás mellett (egymással párhuzamosan) tanítani. Az elmúlt évtizedek világossá tették, hogy az újabb követelmények ebben a tantervkészítési felfogásban nem realizálhatók. Az integrálási és főleg a differenciálási technikákhoz ugyanis nem elég a tananyagot meghatározni. Ráadásul: a tudásanyag ugrásszerű növekedése az ismeretnyújtásról a készségek és képességek (főleg a permanens tanulási képességek) fejlesztésére helyezte át a tanítás súlypontját. Mindez világossá tette, hogy ettől kezdve nem egyszerűen a tananyag, hanem a teljes tanulási-tanítási folyamat, és főleg a tanulói tevékenységek tervezésére van szükség. Ezért a tantervet a tantervi szakemberek olyan folyamattervként kezdték értelmezni, amelyik elsősorban a tanulói és tanári tevékenység folyamatát határozza meg (*Báthory 1985*). Ugyanakkor a tudás társadalmi-politikai súlyának felértékelődése miatt a tantervkészítők egyre nagyobb figyelmet fordítottak a tanulók tényleges teljesítményeire, a folyamat outputjára. Ezért különböző taxonómiai rendszerekben az elvárt (mérhető) tanulói teljesítményeket (követelményeket) helyezték a tanterv központjába. A tananyagközpontú és a tevékenységközpontú tantervek mellett így jelentek meg a tanulói teljesítményközpontú tantervek (*Szebenyi 1992*). A taxonómiák bírálata (az, hogy a tanítási-képzési-nevelési folyamat legfontosabb eredményei nem feltétlenül mérhetők) viszont elvezetett a személyiségközpontú tanterv gondolatához, melyekben már nem kizárólag a mérhető, hanem az általános személyiségfejlesztésre vonatkozó követelmények is megfogalmazódnak (*Apple 1993; Nagy 1994*). Egy másik vonalon a taxonómiák a minimális kompetencia megszerzését célzó tantervek irányába haladtak tovább. A szilárd „közös alapokat” döntően az alapképességek fejlesztésével kívánták biztosítani. Ennek ellenhatásaként lépnek fel napjainkban a „nemzeti standardok” tervezői, akik arra a tapasztalatukra építve, hogy a minimális kompetenciakövetelmények a leggyengébbek színvonalát emelik ugyan, de a rendszer egészében színvonalsüllyedéshez vezetnek, a standardokba a tanulókra vonat-

kozó minimális követelmények mellett a minden iskolában tanításra javasolt tananyagot is belefoglalják (*Elmore & Fuhrman 1994*). A „nemzeti standardok” egyesíteni próbálják a tananyag- és a teljesítményközpontú tantervek előnyeit. Most éppen itt tartunk a tantervek évszázados fejlődésfolyamatában. És ezen a ponton ismét fel kell tenni a kérdést: kinek a feladata jelenleg a tantervkészítés?

Ki tekinthető napjainkban tantervi szakértőnek?

Különböző válaszokkal találkozhatunk. Akadnak vehemens tudósok, akik kijelentik, csakis ők lehetnek a tantervi szakértők, ők jogosultak megmondani, mit tanítanak az iskolákban, hiszen ők ismerik legjobban az adott tudományterület anyagát és fejlődési tendenciáit. Kétségtelen, hogy a tudományok gyors fejlődése és állandó változásai miatt a tantervkészítésben megnövekedett a tudósok szerepe. Régebben minden pedagógus pontosan tudta, mi az a tananyag, amit – akár pályája végéig – tanítania kell. Ma más a helyzet. A tudományok újabb eredményei a tananyag folyamatos felfrissítésére szorítják az iskolát. Ez azonban a dolognak csak az egyik oldala. A tanterv nem csupán tananyag-felsorolás. Hanem – többek között – a tudás társadalmi elosztásának egyik legfontosabb szabályozó eszköze. Ennek a feladatának pedig már nem a tudósok, hanem a politikusok a hivatott képviselői. Ebből következően: vannak politikusok, akik azt állítják, hogy a tanterv (mármint a központi tanterv) létrehozásában a politikának van meghatározó szerepe. Bizonnyos szempontból nekik is igazuk van. Mivel egy-egy ország helyzetére és jövőjére az oktatás és nevelés színvonala és jellege mind erősebb befolyást gyakorol, az oktatásügy stratégiai vonatkozásait egyre kevésbé lehet szűk szakmai kérdésként kezelni. A közoktatás a társadalmi nagy rendszernek olyan alrendszere, amelyben különböző érdekek artikulálódnak, konfrontálódnak, és a rendszer csak a megfelelő érdekegyeztető mechanizmusok működtetésével hozható viszonylagos egyensúlyba. A politikai egyeztető mechanizmuson tehát a tanterveknek is végig kell menniük.

Evidencia – és senki sem tagadja –, hogy a tantervkészítés nem nélkülözheti a pedagógiai szakértelmet sem. A tanterv alapján végül is a tanulókat tanítjuk, és így a tanulók alapos ismerete nélkül megfelelő tanterv nem készíthető. Ezért a tanulók teljesítőképeségét mindennapi tapasztalatból ismerő tanítóknak és tanároknak a tantervkészítési folyamatban feltétlenül részt kell venniük. Persze a részvétel megfelelő formáit nem könnyű megtalálni. Az egyes pedagógus egyéni tapasztalatai ugyanis általában csak saját tanítványaira vonatkoznak. Ezek általánosítása az egész országra a tantervkészítés egyik leggyakoribb hibaforrása. A pedagógiai megfelelést (amellett, hogy kitűnő pedagógusoknak közvetlenül is be kell kapcsolódnuk a tantervkészítési munkákba) csak a tömeges pedagógiai „megméretés” – a nyílt viták, közvélemény-kutatás, a gyakorlat próbája – szavatolhatja. Ezek a formák azért is nélkülözhetetlenek, mert a tanterv realizálására hivatott pedagógus így válik a tantervkészítés részesévé, és csak így érezheti magáénak az új dokumentumot.

Az eddig felsorolt szereplőkre – a tudósra, politikusra, tanárra – persze a tantervkészítés múltjában is szükség volt. Csakhogy korábban – mondjuk 100 vagy akár csak 50 évvel ezelőtt – e hármas kompetencia egyetlen személyben is megtestesülhetett. Ekkoriban nálunk is éltek elismert tudósok, akik ugyanakkor kitűnő középiskolai tanárok voltak, tanítottak 10 éveseket is, járatosak voltak tantárgyuk pedagógiájában, és ideig-óráig közoktatás-politikai szerepet is vállaltak. Az ilyen személyiségekből álló tantervi bizottságok képesek voltak megfelelő tantervek készítésére. Ma azonban más a helyzet. Ilyen „polihisztorok” nemigen léteznek, s ha mégis, a speciális tantervkészítési ismeretekben és tennivalókban tájékozatlanok. A külön „tantervi szakember” (vagy ahogyan az USA-ban találóan nevezik, a „tantervi koordinátor”) megjelenését végül is három tényező tette szükségessé. Az egyik a tudós-, a tanár- és a politikusszerepek különválása. A másik: a tantervkészítési ismeretek felhalmozódása. A harmadik: a tantervkészítési mechanizmusok szakszerűsödése. Ma egy tantervi szakértőnek ismernie kell: a különböző tantervelméleteket és azok filozófiai, szociológiai, politológiai, történelmi alapjait; a tantervtervezés általános szabályait és lépéseit, a tanterv-implementáció és értékelés módjait. Mindezt konkrétan, nemzetközi téren is naprakészen. Tudnia kell a legújabb tantervfejlesztési megoldásokról éppúgy, mint pl. az ENSZ, az Európai Unió, vagy az Európa Tanács tantervre vonatkozó aktuális határozatairól.[†] Értenie kell a tantervfejlesztés gyakorlati technikáihoz, a bizottságok, az egyeztetési mechanizmusok működtetési eljárásaihoz, ha úgy tetszik, a tanterv-menedzsmenthez.

A tantervi szakértőnek, mint felkészült koordinátornak, kulcsszerepe van ugyan a kollektív tantervkészítési, fejlesztési és értékelési folyamatban, szakértelme azonban nem nyújt számára legitimációt. Tantervet készíthet, de érvényes – legitim – tanterve csak intézménynek lehet: az államnak, az egyháznak, más iskolafenntartónak, helyi tanterve az iskolának. A tantervkészítő sikeres tevékenységének egyik alapfeltétele tehát, hogy mögötte biztos „megrendelő” álljon. Megfelelő tanterv nem készülhet alkalmas szakértők – érvényes tanterv, „megrendelők” nélkül.

Az elmondottak elsősorban a központi tantervekre vonatkoznak. Amennyiben a helyi tantervek a központi tantervek alapján készülnek, létrehozásuk nem igényel olyan szintű szaktudást, mint az iskolák széles körére kiható dokumentumoké. Ennek ellenére ma már elengedhetetlen, hogy az egyetemi oktatásban elindult tantervi szakértőképzésen túl a jövőben minden tanár szakos felsőoktatási tanulmányai során felkészüljön a tantervkészítésre. Emellett az is nagyon fontos, hogy az újjászervezendő tanácsadói hálózat kiemelt feladatává váljon a helyi tantervfejlesztés és tanterv-adaptáció segítése. Ezzel eljutottunk a hazai helyzetképhez. Befejezésül az eddig elmondottak alapján röviden ezt is elemezni kell.

[†] Lásd például legutóbb: *Contents and methods in secondary education*. Strasbourg, Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, 1994.

A tantervkészítés hazai buktatói

A korábbiakról most nem szólva, az 1960-as évek elejére kialakult egy bizonyos együttműködés és egyensúly a közoktatás-politikusok és a tantervi szakértők között. Ennek alapja az „ideológiai egység” volt. A tantervi szakértők elméletileg „igazolták”, hogy a tudásanyag válogatásának meghatározó szempontjai: a marxista-leninista világnézeti nevelés, és a felkészítés a szocialista társadalmi gyakorlatra. A politika és a pedagógia közötti koalíció ezen az alapon tudatosan háttérbe kívánta szorítani a szaktudományos törekvéseket. Nem túl nagy sikerrel. Az előző évtizedek riasztóan gyakori és szélsőséges irányváltásai után ugyanis az oktatás makacsul ragaszkodott a tudomány biztos alaptételeihez és a tudomány által igazolt tényekhez, mint az iskolai oktatás szilárd bázisához. Ezért – éles belső viták után, melyekben általában a közvéleményre támaszkodó pragmatikus közoktatás-politikusok és a doktriner tantervfejlesztők kerültek szembe egymással – a 60-as évek tantervei vörös mázzal leöntött pozitivisták (és általában maximalisták) produktumokként láttak napvilágot.

A 70-es évek tantervi munkálatait már más elvek irányították. A hazai szakemberek bekapcsolódtak a tantervfejlesztés nemzetközi véráramlatába, és nem elzárták, hanem keresték a szaktudományok felé vezető utakat is. Egyben próbálták növelni az iskolai önállóságot. Mindennek hatása világosan jelentkezett az 1978-as tantervekben. Több tantárgyban a követelmények középpontba állítása (a tananyag-felsorolás helyett); a törzsanyag és kiegészítő anyag, a tantervi optimum és minimum különválasztása; a fakultatív foglalkozások megjelenése és szerepük növekedése az elmozdulás szembetűnő jelei voltak az új tantervmodell felé. A közoktatás-politika nem tanúsított számottevő ellenállást e folyamatokkal szemben, a tantervfejlesztők viszont meg sem próbálták felmondani a korábbi koalíciót. Így a tartalmilag és szerkezetileg modernizálódó tanterveket – többé-kevésbé – a korábbi ideológiai keretekbe helyezték. Ugyanakkor a tudománnyal szerveződő újabb koalíció, melynek az oktatáspolitikai részese volt, számos esetben túlterhelte a tantervet, és főleg az ennek nyomán megjelenő tankönyveket. Így azután a „maximalizmus” továbbra is a leküzdendő „fő ellenség” maradt.

A rendszerváltással a szakemberek tovább akartak lépni a tantervek korszerűsítésének és demokratizálásának irányába. Ez volt a kiindulópontja és lényege az eredeti NAT- koncepciónak. Ha kizárólag az iskolai követelmények (a helyi tantervek) közös magját határozzuk meg, az intézmények és a nevelők nagyfokú szabadságot kapnak nemcsak a módszerek és eszközök, hanem a tananyag megválasztásában is. Azzal pedig, hogy meghatározzuk a közös magot, törvényerővel szavatoljuk azt az alapműveltséget, amely a demokratikus állampolgári léthez, az emberi méltósághoz nélkülözhetetlen, és amelynek megfelelő (nemzetközileg konvertibilis) színvonala az ország számára meghatározó jelentőségű nemzeti érték. Az állami oktatáspolitikai először támogatta a kezdeményezést, s így 11 munkabizottság tevékenységének eredményeként 1990 tavaszára megszületett a NAT első fogalmazványa. Ennek

1990. májusában megrendezett háromnapos vitáján mintegy kétezren vettek részt. Megjelent az újonnan kinevezett kultuszminiszter – *Andrásfalvy Bertalan* – és a munkaügyi miniszter – *Győrfi Sándor* – is. Az 54 szekcióban folyó vitát magánúszalagon rögzítették. Anyaguk elemzése vezetett el a NAT második változatának megfogalmazásához. Ezt a változatot 1991 tavaszán minden iskola, főiskola, egyetem, tudományos és szakmai egyesület, valamint parlamenti párt megkapta. Az iskoláknak a tantervjavaslat mellé kérdőíveket is postáztak. Ezeket több mint 1000 iskola kitöltve vissza is küldte. A kérdőívek számítógépes feldolgozását és az írásos vélemények elemzését követően készült el a NAT-3, melyet a Művelődési és Oktatási Minisztérium 1992 januárjában 25 ezer példányban kiadott, és véleménykéréssel minden iskolához eljuttatott. 1992 márciusában újabb országos tanácskozás zajlott le. Ezen a résztvevők – a minisztérium vezető tisztviselőinek jelenlétében – határozottan kiálltak a NAT-3 koncepciója és a kiadott részletes anyagok többsége mellett.

Úgy látszott, minden a legnagyobb rendben halad. A tantervfejlesztésben szakemberek és kitűnő tanárok működnek együtt, megfelelően zajlanak a tantervcsiszoló, -egyeztető munkálatok – végre nálunk is megvalósul a demokratikus és szakszerű tantervkészítési folyamat. Valójában már ebben a szakaszban is mutatkoztak aggasztó tünetek. Igaz, a minisztérium „megrendelőként” végig ott állt a háttérben. De erősen hezitálva. Zavarta, hogy a munkálatokat koncipáló és irányító szakemberek a rendszerváltás előtti minisztériumnak is szakértői voltak. Így azután, amikor a vezető kormányzó pártban – az MDF-ben – felerősödtek a jobboldali nyomást gyakorló csoportok, a minisztérium szakított az eddigi tantervkészítő stábbal, és magával a koncepcióval is. Az új minisztériumi Szervezési és Működési Szabályzat a tantervkészítést egy minisztériumi főosztályvezető kötelességévé tette, aki ezt a feladatot úgy fogta fel, hogy ebben korlátlan hatalmat gyakorolhat. Az addigi munkálatok eredményeit, melyeket mind a NAT-2, mind a NAT-3 esetében széles körű vita hitelesített, elvetette; és teljesen új dokumentum összeállításához fogott hozzá, számára „hitelesnek” tűnő emberekkel.

„Lektori véleményt” kért a NAT-3-ról egy tucat általa válogatott közéleti szereplőtől, és egyetemi, valamint gimnáziumi tanártól, igazgatótól. A bírálók összetételére jellemző, hogy valamennyien a kormánypárthoz közelálló ideológiát képviseltek, ellenzéki véletlenül sem akadt köztük, de általános iskolai vagy a szakképzésben dolgozó pedagógus sem. Ennek az exkluzív társaságnak bírálataiból válogatott össze és adott közre a *Köznevelésben* egy minősíthetetlen szemelvénygyűjteményt a lap szerkesztősége a felelős főosztályvezetővel karöltve.

A „véleménykérés” ezt követően hosszú ideig szünetelt. Azt a „véleményformálás” váltotta fel. A főosztályvezető járta az országot és a tantestületeket, tetszetős előadásokkal a NAT-3 ellen igyekezett hangolni, és saját koncepciójának támogatására megnyerni.

1992 novemberében összeállt a különböző egyének és csoportok által készített NAT-4. A kézirat a készítési mechanizmus folytán természetesen rendkívül egye-

netlen volt (néhány fontos terület teljesen hiányzott belőle – ezekre ugyanis a főosztályvezető nem kapott neki tetsző anyagot). Ezzel indokolva a javaslatot szigorúan bizalmasan kezelték. A sokszorosított füzeteken ekkor és a következő változatokon is mindvégig, a következő felirat volt olvasható: „Munkaanyag, belső használatra! Nem publikálható!” A „munkaanyagot” csak az arra „érdemesek” olvashatták. Hamarosan kiderült: nem azért, hogy véleményt mondjanak róla, bírálatukkal csiszolják, hanem hogy „mellé álljanak”, támogatásukról biztosítsák. Ha itt-ott mégis elhangzottak ellenvélemények, durva visszautasítás volt a válasz. A NAT-4 elfogadtatásának érdekében nem szakmai, hanem egyre inkább politikai eszközöket kezdtek használni: megszervezett tetszésnyilvánítást megbeszéléseken és a minisztérium lapjában, a NAT-4-et támogató állásfoglalásokat az MDF rendezvényein és a kormánypártok ideológiájával azonosuló pedagógusszervezetekben stb. Mindezekben az esetekben nem véleménykérésről, nem a vélemények egyeztetésének, a szükséges egyensúly kialakításának törekvéséről volt szó, hanem politikai nyomásgyakorlásról, a tantervfejlesztésnek nem szakmai, hanem diktatórikus, politikai modelljéről.

1992 végére kiderült, hogy a diktatórikus eszközök nem vezetnek eredményre. Ugyanakkor a radikális szárny az MDF-en belül is tért vesztett. Így került sor a minisztérium legfelső vezetésének kezdeményezésére egy ún. „definíciós bizottság” létrehozására, melyben a NAT-3 és a NAT-4 koncepció képviselői is helyet foglaltak. A bizottság feladata a legfontosabb tantervi fogalmak tisztázása volt. Ahhoz azonban, hogy a meghatározásokban közös nevezőre lehessen jutni, meg kellett állapodni néhány alapkérdésben. Végül is az 1993 februárjában nyilvánosságra hozott definíciók az alaptantervet és a követelményeket nem a NAT-4, hanem az eredeti NAT felfogásban határozták meg, a NAT-3 képviselői viszont engedtek a „kerettanterv” kérdésében – mondván, ha léteznek különböző iskolatípusok, iskolafenntartók és pedagógiai iskolák, módot kell adni nekik, hogy közös követelményeiket rögzítsék és legitimáltassák.

Ettől kezdve a NAT küzdelmek fő frontja a minisztériumon belülrre tevődött át, a harc a definíciós bizottsági megállapodást képviselő munkatársak és a NAT-4 szellemiségéhez makacsul ragaszkodók között folyt. Ez utóbbiak újabb rohamokkal próbálkoztak a legkülönbözőbb szinteken és színtereken. Nem volt más hátra: a (nemrég ismét új) miniszternek saját kezébe kellett vennie a NAT-munkálatok vezetését. Így jött létre a NAT *Alapelvek* dokumentum. A NAT *Tantervi követelmények* kialakítása viszont már olyan mértékben követelte meg a szakmai kompetenciát, hogy ez a munka csupán oktatáspolitikai szinten nem volt kezelhető. Ennél fogva a miniszter újra tantervi szakembereket kért fel e munkálatok koordinálására. (Köztük volt a NAT kidolgozásának mind a négy, 1989-es kezdeményezője.) Ezzel ismét remény nyílt arra, hogy a tantervi követelmények végre megszülessenek.

E rövid NAT-krónika jól tükrözi a tantervkészítés általános nehézségeit. Demokratikus viszonyok között sikeres központi tanterv csak a tantervkészítésben érdekelt meghatározó tényezőknek (a politikának, szülőknak, tudománynak, pedagógusok-

nak, tanulóknak), illetve ezek ágenseinek megfelelő együttműködéséből születhet – a tantervi szakértők koordináló szerepe mellett. A NAT-1–3 készítői nem fordítottak kellő gondot az egyeztetésre a tudománnyal és a politikával, figyelmüket túlságosan a pedagógusvéleményekre összpontosították; a NAT-4 szerkesztői viszont lebecsülték a tantervi szakértelmet és a széleskörű véleménykérés jelentőségét. Nálunk ezért húzódozott el, és került vakvágányra a nemzeti alaptanterv ügye. Más országokban másért. Megfigyelhető ugyanis, hogy mindazokban az országokban, amelyekben az utóbbi években új tanterveket készítettek vagy készítenek (köztük az összes olyan országban, ahol eddig nem voltak központi tantervek) a tanterv nagy, országos, újra és újra fellángoló, nyilvános vitákat vált ki; és jóváhagyása, elterjesztése hosszú éveket vesz igénybe. Ez a demokratikus érdekegyeztetési folyamatokból következik. Ami mégiscsak jobb, mint a diktatórikus „tantervbevezetés”.

SZEBENYI PÉTER

IRODALOM

- APPLE M. W. (1993) *Official Knowledge*. London-New York, Routledge.
- BALLÉR Endre (1993) Az oktatás tartalma, a tartalmi szabályozás és az értékelés az Európai Közösség országaiban. In: HALÁSZ Gábor (ed) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio Kiadó.
- BÁTHORY Zoltán (1985) *Tanítás és tanulás*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- ELMORE, R. F. & FUHRMAN, S. H. (eds.) (1994) *The Governance of Curriculum, 1994*. Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia.
- NAGY József (1994) Tanterv és személyiségfejlésztés. *Educatio* No. 3.
- O'NEIL, J (1993) Outcomes-Based Education Comes under Attack. *Update* No. 3.
- RUSSEL, C. (1995) *Academic Freedom*. London-New York, Routledge.
- SZEBENYI Péter (1991) Tantervi szabályozás Európában. In: MÁTRAI Zsuzsa (ed) *Tanterv és vizsga külföldön*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- SZEBENYI Péter (1992) Tantervfajták külföldön. In: HORÁNSZKY Nándor (ed) *Tantervek külföldön*. Budapest, OKI Értékelési Központ. (A tantervelmélet forrásai 15.)